REGARD SUR HUIT ANS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Sylvie Bonnelle

1.- La formation initiale

J'AI débuté une véritable réflexion sur l'enseignement de l'EPS et plus largement sur l'éducation, pendant la licence STAPS (1). En effet, j'ai suivi, au cours de cette année universitaire, un certificat dit "Analyse" qui fut l'occasion d'échanges décisifs : "l'EPS pour quoi faire ? Comment ? Dans quelle institution ? Quel statut pour le professeur d'EPS ?...". Autant de questions qui firent naître une belle effervescence intellectuelle et me mirent soudain face à des choix à faire pour l'avenir...

Largement influencée par les thèses rogériennes mais aussi par les positions marxistes anti-sportives de J.M. Brohm, j'ai donc abordé l'enseignement de l'EPS en collège, "armée" de valeurs anti-élitistes, humanistes, au service d'un individu qui va se réaliser, entre autre, à travers la pratique de l'Education Physique. D'autre part, une solide analyse critique des instructions officielles de 1967 m'engagea vers une démystification de l'institution scolaire et de ses finalités affichées.

C'est donc avec une large idée de la relation avec l'élève, une grande détermination face au culte de la performance, face aux activités sportives codifiées et face au système éducatif que je suis entrée dans la pratique professionnelle, mais aussi sans vraiment d'outils pour faire le lien entre : l'élève qui apprend quoi ? et comment ? et les objectifs éducatifs sur la personne. Quelques ouvrages qui m'ont marquée alors :

- *Liberté pour apprendre* ? de Carl Rogers (1972),

- *Sport, culture et répression* de J.M. Brohm, (Partisans, n° 109, Petite Collection Maspéro, 1976),

- *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation* de B. Charlot (1980),

- *Ecoute, petit homme* de Wilhelm Reich (Payot, 1972),

- *Le corps* de Michel Bernard (Ed. Universitaires, coll. Corps et Culture, n° 3, 1976),

- *Le corps enseigné* de Daniel Denis (Ed. Universitaires, coll. Corps et Culture, n° 1, 1974), etc.

2.- Ma pratique

1980 : premier poste en collège rural, en terrain inconnu, la Picardie. Mes cours d'EPS sont alors plus des cours vécus, sentis que construits. La pédagogie par objectifs ne les influence pas encore et mon but principal est d'établir une relation de qualité avec l'élève, d'authenticité (cf. Rogers), relation de dialogue, et de faire en sorte que le moment EPS soit un moment de plaisir pour tous. J'applique à cette période le contenu de la "valise théorique" constituée à l'UEREPS et j'"arrime" mes valeurs dans la pratique quotidienne : égalité des chances, aide, dialogue, acceptation des conflits, anti-répression etc... Mais, à cette période, mon état personnel a une grande influence sur ma pratique. En effet, ce saut dans le monde professionnel, je le vis mal. Il signifie du jour au lendemain : solitude, éloignement du "berceau" de la formation, éclatement du groupe avec qui j'avais commencé un bout de chemin, éloignement de la famille... Cette déstabilisation affective profonde est alors proportionnelle à la volonté d'obtenir une relation de qualité avec les élèves ; le statut traditionnel du professeur vole en éclat de plus belle, il ne doit pas enrober ma personne et gêner les sollicitations des élèves. Je veux leur être autre chose qu'un réservoir de techniques sportives et je le deviens.

1982 : mutation et arrivée dans une cité scolaire citadine (collège + lycée), au sein d'une "équipe" de huit professeurs d'EPS, tous plus âgés et en poste depuis quelque temps déjà dans l'établissement, à l'exception d'un.

Cette nouvelle situation va bouleverser pas mal de choses :

- nécessité d'adapter mes contenus d'enseignement au niveau des élèves,

- nécessité de me situer mais surtout de faire ma place dans le groupe EPS existant,

- elle permet aussi la rencontre de cet autre professeur d'EPS qui arrive et qui, comme moi, vit la situation de "nouveau".

A ce moment-là, et bien qu'abordant les élèves avec le même type de contact, le contenu prend peu à peu le pas, sous la pression muette mais tout à fait présente du groupe : "doit faire ses preuves pour être adoptée..." Ma pratique d'enseignement devient alors plus construite et du même coup plus traditionnelle, un peu au diapason de la pratique du groupe. Me faire reconnaître par les élèves et les collègues comme compétente et consciencieuse m'engage malgré moi dans une recherche de rationalité et d'équilibre des contenus. Dans le même temps, une première réflexion sur l'évaluation en EPS débute. En effet, une complicité pédagogique avec le collègue nouvel arrivant se crée et permet d'éviter un trop grand glissement vers le technicisme à outrance aux dépends de ce qui nous rapproche : l'aspect relationnel du métier... ; les procédures d'évaluation en EPS nous apparaissent alors fondamentales.

Donc une pratique plus construite et plus technique certes, mais toujours une grande importance de la qualité relationnelle. La démarche de présentation du cours, pour que chacun se saisisse de ce que l'on va faire, l'explicitation des objectifs poursuivis, la description des modalités d'évaluation, les bilans de fin de cours, ... bref ce que je nommerais les outils de démocratisation de l'enseignement requièrent toute notre attention. Affiner cette démarche devient un souci permanent...

Autre fait marquant à cette période : l'investissement dans la formation continue des professeurs d'EPS. En effet, la formation continue de l'EPS possède un fonctionnement particulier ; outre les stages régionaux qui sont offerts par la MAFPEN, nous bénéficions de trois journées annuelles pour procéder à des remises à niveau, pour engager des réflexions sur les sujets qui nous préoccupent ; c'est l'occasion de se pencher sur sa pratique, d'étudier à plusieurs les problèmes qu'elle pose et de la faire évoluer. Entrer dans l'équipe d'animation du secteur où

j'enseigne a donc joué un rôle moteur. Investie d'une responsabilité de formation et d'animation, j'ai été amenée à me documenter pour préparer des informations très spécifiques telles que l'enseignement d'activités nouvelles (exemple : le hockey en salle). Des ouvrages spécifiques de didactique sont alors nécessaires. D'autre part, cela m'a conduit à animer des journées sur des thèmes de réflexion particuliers tels que l'évaluation en EPS, la pédagogie différenciée en EPS...

Quelques lectures m'ont guidée :

- Enseigner quand même, *Esprit*, n°11 et 12, 1982
- Hamon-Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984
- L'évaluation en EPS, *SNEP*, n° spécial, 1984-85.

Enfin, ou plutôt parallèlement à la formation continue, en 1984, la rénovation du BAC EPS a suscité un formidable engagement des professeurs d'EPS. L'instauration du contrôle continu pour cette épreuve et l'obligation d'évaluer les élèves dans des domaines autres que le domaine moteur (participation aux cours, connaissances des APS, capacité d'analyse de sa propre pratique...), deux impératifs auxquels il fallut répondre rapidement et concrètement sur le terrain. Ballon d'essai et/ou grande première dans l'éducation nationale ? Quoiqu'il en soit, la réflexion des professeurs d'EPS s'en est trouvée dynamisée ; obligés de nous rassembler autour du thème de l'évaluation en contrôle continu, à débattre des critères d'évaluation, des référentiels etc... chacun put prendre conscience que l'EPS était quelque part le moteur de l'innovation pédagogique. Cela donna lieu à une foule de productions de documents, d'échanges de vues, d'expérimentations diverses sur le terrain, suivis d'analyses, de bilans... bref une dynamique très formatrice, à laquelle j'ai adhéré complètement. Enfin, l'investissement personnel appelle une certaine reconnaissance de son travail, ce qui m'a permis de devenir conseillère pédagogique auprès des étudiants de l'UEREPS. Etape pour le moins importante, sollicitant des capacités d'analyse, d'observation, une recherche permanente de cohérence entre théorie et pratique, la mienne comme celle des étudiants stagiaires, une activité également très formatrice. Entrer dans ce rôle m'a incitée à réfléchir sur la formation initiale en EPS qui, même si c'est une des seules à engager la réflexion sur les problèmes de l'éducation, garde encore une trop grande distance avec les réalités de l'enseignement dans un établissement scolaire...

Ces réalités, au-delà de la petite entrée qu'est l'EPS, font partie de mes préoccupations actuelles et sont très liées au phénomène de l'échec scolaire en général.

Le malaise du système éducatif, mon propre malaise grandissant en parallèle, m'ont alors conduite en 1987 aux portes des Sciences de l'Education... Envie de se retremper, de se ressourcer... J'ai vécu ce retour à la formation comme quelque chose qui devait se passer de toute façon. Le goût, l'envie, la démarche du questionnement, du positionnement par rapport aux divers problèmes rencontrés, tous ces acquis de la formation initiale ont pu s'exprimer à nouveau. Un peu comme la poursuite de quelque chose qui avait commencé depuis longtemps, après un grand détour dans l'institution scolaire. Retour en formation vécu comme une bouffée d'oxygène après une longue immersion dans l'enseignement.

En effet, et trois ans après ce que j'appellerais "l'électro-choc du BAC en contrôle continu", l'émulsion est un peu retombée. La pratique conserve bien sûr tous ses acquis, mais elle est redevenue une "affaire individuelle", bien souvent étouffante.

La réflexion menée parallèlement en sciences de l'éducation m'a donc fait pénétrer de plain-pied dans l'analyse de l'échec scolaire et de tout ce qui gravite autour. Allant de la prise en compte de la personnalité, celle de l'enfant qui apprend, la mienne, celle de l'administrateur..., à l'analyse systémique de l'école, en passant par le décorticage des résistances au changement, la "radiographie" de la rénovation..., autant de pistes, de points d'appuis qui actuellement m'engagent un peu moins sur le contenu spécifique de l'EPS, mais plus vers une réflexion trans-disciplinaire. Cette réflexion concerne l'ensemble des capacités à développer chez les jeunes pour qu'ils réussissent mieux et les structures à faire bouger, qu'elles soient proprement matérielles ou mentales, pour combattre cette capacité qu'a le système éducatif à se "pervertir" lui-même en entraînant grand nombre de ses valeurs. Depuis donc deux ans, je laisse un peu de côté le contenu EPS, au profit d'une action d'établissement. Les outils saisis ici, c'est-à-dire les savoirs, la capacité d'auto-analyse et la mise en situation de recherche, contribuent à cette orientation nouvelle...

Dire que les savoirs que je transmets ont alors évolué serait un leurre, par contre la façon de les transmettre, l'évaluation de cette transmission et l'engagement de l'apprenant dans son propre apprentissage sont autant de points qui ont pu progresser sensiblement. D'autre part, et avec un peu de recul, la formation en sciences de l'éducation apporte surtout une capacité *d'acuité particulière* aux problèmes rencontrés. Cela se traduit par exemple par une plus grande facilité d'analyse et d'intervention, surtout dans ce que je nommerais les actions ou tentatives d'actions d'établissement : commission permanente, assemblées générales visant à la mise en place d'un projet d'établissement. Donnant accès à une foule de

documents et expériences, elle permet également d'appuyer son discours et de construire plus vite des pratiques collectives à venir. Ceci dit, de grosses difficultés persistent et des questions se posent :

- comment assouplir un fonctionnement scolaire rigide ?

- comment induire une dynamique de changement dans un établissement scolaire ?

- comment susciter la réflexion de chacun sur sa propre pratique sans choquer les susceptibilités ?

- comment contourner "l'obstacle" du statut de l'EPS par rapport à la suprématie des disciplines intellectuelles ?

- comment parvenir à travailler en équipe avec des personnes souvent "incompatibles" ? (cf. Meirieu)

Depuis l'écriture de ces pages, je me suis engagée dans une nouvelle formation : le DESS en Sciences de l'Education (formation d'adultes) : souci de poursuivre les réflexions commencées en licence, extension de ces réflexions dans le champ de la formation de formateurs... En effet, plus "j'avance", plus il m'apparaît que c'est à la formation de formateurs qu'il faut se former soi-même si l'on veut progresser et aider les autres à progresser... C'est certainement une voie pour voir se modifier les structures, les organisations et les fonctionnements de l'institution scolaire en particulier.

Toutes les questions posées précédemment restent entières et se posent toujours avec autant de poids dans le fonctionnement quotidien scolaire. Les stages MAFPEN dans lesquels notre établissement s'est engagé ne semblent pas, après coup, suffisants pour "lancer" une réelle modification interne... S'approprier de nouveaux supports théoriques, problématiser les situations professionnelles, pour transformer les pratiques... voilà un réel enjeu de la formation, mais qui demande du temps et une certaine continuité peut-être (?) que les stages n'offrent vraiment pas...

Sylvie Bonnelle.

Enseignante en EPS, Académie de Nancy-Metz

Note

(1) STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Bibliographie

Vous trouverez ci-joint une bibliographie complémentaire ainsi que la liste de mes lectures récentes concernant la formation d'adultes :

- Sur, J., *Emilie ou de l'éducation des adultes* , ERES, 1981.
- Barbier, J.M., Lesne, M., *L'analyse des besoins en formation*, Jauze, 1977.
- Hameline, D., *L'éducation, ses images, ses propos*, ESF, 1986.
- Charlot, B., Négociation des besoins : nécessité ou impasse ?, *Education Permanente*, n° 34, mai-juin 1976.
- Meirieu, P., *Ecole, mode d'emploi*, ESF, 1985.
- La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, 1980.
- Trocme-Fabre, H., *J'apprends donc je suis : introduction à la neuro-pédagogie*, Ed. d'Organisation, 1987.
- Williams, L.A., *Deux cerveaux pour apprendre*, Ed. d'Organisation, 1986.
- Zazzo, B., *Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et 6ème*, PUF, 1982.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Long, 1979.
- Noizet-Caverni, Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, 1983.
- *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, 1986.
- Différencier la pédagogie, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial, 1989.
- L'aide au travail personnel, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial, oct. 1989.